Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8170399
Centre d'intérêt: 53

Denis, Guy.

L'analyse locale du programme de formation, un cul-de-sac? / Guy Denis.
-- Sherbrooke : Collège de Sherbrooke, 1978.
25 f. ; 28 cm.

Cote Dewey: 378.199'0287'09714/D395a Cote LC: LB/2361.6/.C38

Descripteur(s): *Evaluation de programmes *Analyse institutionnelle *Instrument d'analyse *Méthode d'évaluation *Plan de cours *Collégial (Niveau)

Suite à la publication du Rapport Nadeau en 1975, une démarche d'analyse des programmes a été tentée au Collège de Sherbrooke pendant la période 1975-1977. Ce rapport présente l'approche théorique de la démarche et le bilan des travaux effectués. Il veut montrer qu'une telle démarche suscite peu de problèmes théoriques ou méthodologiques mais soulève de nombreux problème politiques liés aux modes d'organisation des divers agents oeuvrant au réseau collégial, aux rapports de force qui se sont établis entre eux et au climat qui s'y est développé.

Le plan d'études préparé par le professeur a été retenu comme point de départ de la démarche. Un comité "ad hoc" de programme a travaillé avec le professeur afin d'expliciter le plan réel du programme; il a ensuite suscité une mise en commun des plans d'étude afin d'identifier les zones problèmes. Un schème spécifiant les interrelations logiques entre les principaux blocs de contenu a été cherché avec des résultats intéressants dans un ou deux cas. Ce schème intégrateur devenait une hypothèse de travail à vérifier. Dans le prolongement de ce schème et pour corriger les lacunes identifiées ou pour introduire les innovations souhaitées, des hypothèses de restructuration explicitant des modalités d'organisation du programme ont été esquissées. Cette démarche a été appliquée, à des degrés divers, dans 4 programmes: Techniques infirmières, Assistance sociale, Techniques de Sciences naturelles, option aménagement de la faune et Projet Multi (département de Philosophie).

Une démarche d'analyse de programme au plan local offre un intérêt indéniable pour l'animation pédagogique du milieu. Cependant, elle touche rapidement à des limites qui en restreignent la portée. Une telle démarche devrait plutôt s'effectuer au plan provincial par des comités de programme, et non pas de discipline, formés à la fois de professeurs délégués par le niveau local et de spécialistes en curriculum.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 05
Notice(s) connexe(s): 8170397, 8170398
Financement: Bénéficiaire - Collège de Sherbrooke
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGEC

E D U Q 8170399

14-17-00
Sherbrooke

E D U Q 8170399

collège de sherorooke

475, RUE PARC
SHERBROOKE, QUÉBEC, CANADA
J1H 5M7

L'ANALYSE LOCALE DU PROGRAMME DE FORMATION: UN CUL-DE-SAC ? *

Janvier 1978

Guy Denis, coordonnateur
Expérimentation pédagogique

---

*) Cette recherche a été rendue possible par l'octroi d'une subvention de recherche versée par la Direction générale de l'enseignement collégial du Ministère de l'Education du Québec. Toutefois, les opinions émises dans ce texte n'engagent ni le Ministère, ni le Collège de Sherbrooke.

AVANT - PROPOS

Un projet de recherche comme celui de l'analyse de programme de formation n'aurait pu se réaliser sans la collaboration active de plusieurs personnes. Au risque d'en oublier, nous voulons remercier d'une manière toute particulière la cinquante de professeurs qui ont participé, à un moment ou l'autre, aux travaux de cette recherche; sans leur participation, cette recherche n'aurait même pas pu être entreprise. Toutefois, nous sommes conscients que les résultats n'ont pas été proportionnels à l'énergie investie.

En second lieu, nous tenons à souligner l'appui que nous avons reçu de la direction du Collège de Sherbrooke, et notamment celle de messieurs Robert Sabourin, Gilles Bellehumeur et Jean Morin. Enfin, nous désirons remercier la Direction générale de l'enseignement collégial du Ministère de l'éducation qui nous a assuré des ressources additionnelles en nous octroyant une subvention de recherche.

TABLE DES MATIERES

Page

1.0 La qualité de la formation remise en question 1

2.0 Le cadre théorique du projet 2

2.1 Les grandes orientations 2

2.1.1 L'analyse systémique 2
2.1.2 Le changement planifié 2
2.1.3 La recherche-action 3

2.2 Le modèle opératoire du programme de formation 3

2.2.1 Définition générale 3
2.2.2 Les éléments structurels du programme de formation 4
2.2.3 Les relations fonctionnelles 5

2.3 Le niveau d'analyse 9

3.0 Petite histoire d'une démarche 10

3.1 Ce qu'il l'a précédée 10

3.2 Le statut des chercheurs 11

3.3 Le mode d'action retenue 12

3.3.1 Création du comité "ad hoc" de programme 12
3.3.2 Explicitation du plan de cours 12
3.3.3 Familiarisation avec les plans d'études 12
3.3.4 Etude approfondie des contenus 13
3.3.5 Recherche d'un schème intégrateur 13
3.3.6 Vérification de l'utilité du schème intégrateur 13
3.3.7 Elaboration d'une hypothèse de restructuration 14

3.4 Les programmes étudiés 14

4.0 Les résultats de la démarche d'analyse 14

4.1 Les objectifs généraux 15

4.2 Les objectifs spécifiques 15

4.3 Le contenu 16

4.4 L'évaluation de l'apprentissage 17

4.5 La grille de cours 17

4.6 Les méthodologies d'apprentissage 18

4.7 La clientèle étudiante 18

4.8 Les professeurs 18

TABLE DES MATIERES (suite 2)

Page

5.0 Incompatibilité d'une approche "programme" et d'un régime pédagogique polyvalent 19

5.1 Un réseau construit sur la polyvalence et les programmes-cadres 19

5.2 Le pôle intégrateur de la formation 20

5.3 Le professeur, principal agent de décision 21

5.4 Absence de coordination au plan local 21

5.5 Faiblesse des mécanismes de contrôle au niveau local 22

5.6 Rôle du département d'enseignement 22

5.7 L'individualisme du métier d'enseignant 23

5.8 Un climat de "laisser-faire" 23

6.0 Conclusion : L'Etat, le maître d'oeuvre des programmes 25

L'ANALYSE LOCALE DU PROGRAMME DE FORMATION: UN CUL-DE-SAC ?

1.0 La qualité de la formation remise en question

Les auteurs du rapport Nadeau * portent des jugements qui laissent croire que la formation actuellement dispensée dans le réseau collégial québécois s'avère déficiente sous plusieurs plans. En effet, ils affirment que les agents du niveau collégial n'ont pas su identifier leurs objectifs propres face aux degrés secondaire / et universitaire /; ils constatent que l'intégration du secteur général et du secteur professionnel, souhaitée par la commission Parent, n'a pas été réalisée; ils soutiennent que la formation des étudiants se caractérise trop souvent par une absence de rigueur dans la pensée et dans la méthode de travail, par la pauvreté de la langue écrite, par la faiblesse du sens critique et par la disparition d'une conscience historique. Quant aux programmes, ils seraient mal adaptés aux besoins de la clientèle, pas assez ouverts sur le milieu régional, trop peu centrés sur les attentes des étudiants, peu respectueux d'un rythme individuel d'apprentissage, dépourvus d'objectifs intégrateurs des activités de formation.

Enoncés par un quidam, de tels propos ne prêteraient guère à conséquence. Emanant du Conseil supérieur de l'éducation, ils devraient inciter les agents du milieu collégial à évaluer la qualité de la formation effectivement dispensée par les institutions du niveau collégial. Dans ce texte, nous voudrions faire état d'une des voies possibles pour y parvenir: une démarche d'"analyse locale des programmes de formation", selon l'expression utilisée par le CADRE** effectuée au Collège de Sherbrooke pendant la période 1975-1977. A cet effet, nous allons successivement présenter l'approche théorique dont nous nous étions inspirés, tracer un rapide bilan des travaux effectués et en tirer quelques conclusions. Nous espérons faire voir qu'une telle démarche d'analyse de programme suscite peu de problèmes théoriques ou méthodologiques; par contre, elle soulève de nombreux problèmes politiques liés aux modes d'organisation des divers agents oeuvrant aux multiples paliers du réseau collégial, aux rapports de force qui se sont établis entre eux et au climat qui s'y est développé.

---

* Conseil Supérieur de l'Education, le Collège: rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Québec, M.E.Q., 1975.

** Aubin, G., L'analyse locale des programmes de formation, Mtl CADRE, 1977

2.0 Le cadre théorique du projet

2.1 Les grandes orientations

Le projet se voulait une démarche, entreprise au niveau local, pour développer et appliquer une méthodologie d'analyse de la formation dispensée dans quelques orientations ou spécialités professionnelles du Collège de Sherbrooke. Cette méthodologie reposait sur les trois orientations théoriques suivantes: l'analyse systémique, le changement planifié et la recherche-action.

2.1.1 L'analyse systémique: on appelle ainsi toute recherche qui, partant d'un postulat selon lequel la réalité présente les caractères d'un système, interprète et explique les phénomènes par les interrelations qui s'établissent entre eux. Effectuer une analyse systémique, c'est construire un modèle qui traduise adéquatement le jeu d'interrelations entre les éléments d'une situation.

2.1.2 Le changement planifié: un des modèles auxquels il était possible de recourir était celui d'un agent qui planifie son intervention auprès d'un client. Dans une telle perspective, la formation est définie comme une action intentionnelle entreprise par des agents-professeurs auprès d'une clientèle étudiante. Une telle vision repose sur l'idée* que la formation peut produire des changements significatifs chez l'étudiant et que le corps professoral exerce une influence certaine dans ce changement. Qualifier ce changement de planifié, c'est ajouter qu'il ne se réalisera pas dans n'importe laquelle condition: les agents-professeurs doivent prendre des décisions aujourd'hui pour faire surgir dans un futur incertain un changement jugé souhaitable et possible chez les étudiants. Comme dans toute action de planification, il faut alors déterminer des objectifs aux

---

* voir Bloom, B.J., et al., Handbook on formative & summative evaluation of student learning, Montréal, McGraw-Hill, 1971

.../

activités de formation que l'on veut planifier, élaborer les moyens d'action permettant l'atteinte de ces objectifs et préciser, dans la mesure du possible, mais avec une flexibilité suffisamment grande pour s'adapter aux événements contingents, une programmation régissant l'utilisation des ressources humaines, matérielles et monétaires.

2.1.3 La recherche-action: dans ce projet, nous voulions prendre une distance par rapport à la recherche expérimentale qui vise essentiellement à mesurer, soit dans une enquête, soit dans une expérimentation, l'effet d'une variable (ou d'un champs de variables) sur un phénomène que l'on veut étudier. Nous nous inspirions plutôt d'une conception de la recherche appliquée selon laquelle une démarche d'analyse (et partant d'évaluation) n'aura un impact réel qu'en autant que les agents qui auront à donner suite à cette dernière concourent activement à la réalisation de toutes les phases de la démarche. La compréhension du phénomène est atteinte à travers une action qui vise à la modifier. Une telle démarche s'approche donc davantage d'un modèle de processus de solution de problèmes que de celui de la recherche expérimentale classique.

Ces orientations se sont concrétisées dans un cadre d'analyse qui définissait un modèle opératoire du programme de formation et qui situait le niveau auquel s'effectuerait la démarche d'analyse.

2.2 Le modèle opératoire du programme de formation

2.2.1 Définition générale

On entend par programme de formation un ensemble d'activités de formation dont les objectifs opérationnels forment un tout cohérent et sont orientés vers la réalisation de l'objectif général d'une orientation ou d'une spécialité professionnelle. Le terme programme désigne à la fois un ensemble d'activités et le regroupement des personnes qui élaborent, exécutent et évaluent ces activités.

.../

2.2.2 Les éléments structurels du programme de formation

On peut distinguer dans un programme de formation les éléments structurels suivants:

. un profil de formation, i.e. un ensemble d'objectifs généraux et intermédiaires qui tracent l'orientation de la formation. Ce profil devrait fournir une description des postes de travail dans le secteur professionnel.

. une grille de cours, i.e. un ensemble d'unités pédagogiques dont les interrelations sont spécifiées par un schème intégrateur.

. des objectifs spécifiques opérationnels définis en termes de comportements attendus selon les critères de Mager*. L'objectif opérationnel, en définissant la performance que doit atteindre l'étudiant, situe le rôle de l'unité dans la grille de cours tout en établissant des liens entre le contenu, l'activité d'apprentissage et l'évaluation.

. des contenus, i.e. les objets sur lesquels porte l'activité de formation.

. des activités de formation, i.e. l'ensemble des démarches qu'effectue l'étudiant pour atteindre les performances décrites par l'objectif opérationnel.

. un processus d'évaluation, i.e. une façon systématique de recueillir, à partir de critères et de modalités explicites, des indices d'atteinte de l'objectif, et donc de changement chez l'étudiant.

---

* Mager, R.F., Comment définir des objectifs pédagogiques, Paris, Gauthier-Villars, 1977.

.../

. une programmation, i.e. un ordonnancement (séquence) et une durée (pondération horaire) des unités de formation et des activités.

. des ressources, i.e. un ensemble de moyens matériels ou financiers disponibles pour la réalisation des activités.

2.2.3 Les relations fonctionnelles: le programme de formation comme entreprise de changement planifié.

Le terme changement réfère à une action intentionnelle (une intervention) d'un agent auprès d'un autre. Pour classifier les différents types de changement, Tessier* propose la notion d'entreprise parce qu'elle permet de cerner l'action tant dans ses aspects structuraux que dynamiques (fonctionnels). Car une entreprise est à la fois une institution, i.e. un réseau plus ou moins formalisé de positions sociales, en même temps qu'un processus, i.e. une continuité historique faite d'actions menées par des agents auprès d'autres pour atteindre des buts spécifiques. Pour cet auteur, la notion d'entreprise inclut également celle de stratégie, car l'intervention d'un agent suit un canevas, un scénario, une ligne directrice plus ou moins explicitée, consciente ou intentionnelle.

Poursuivant l'élaboration de sa taxonomie, Tessier formule l'hypothèse que toute entreprise de changement est délimitée par quatre dimensions fondamentales:

. les acteurs: une entreprise de changement met en présence les uns des autres des personnes ou des groupes qui ont le statut d'acteurs sociaux.

. les buts (valeurs): elle doit être conçue comme une action dont la dynamique est finalisée par des buts ou des valeurs, i.e. des manières d'être ou d'agir reconnues comme désirables, souhaitables, ou idéales.

---

* Tessier, R., Une taxonomie des entreprises de changement planifié, in: Tessier, R., Y. Tellier, Changement planifié et développement des organisations, Montréal, I.F.G. 1973

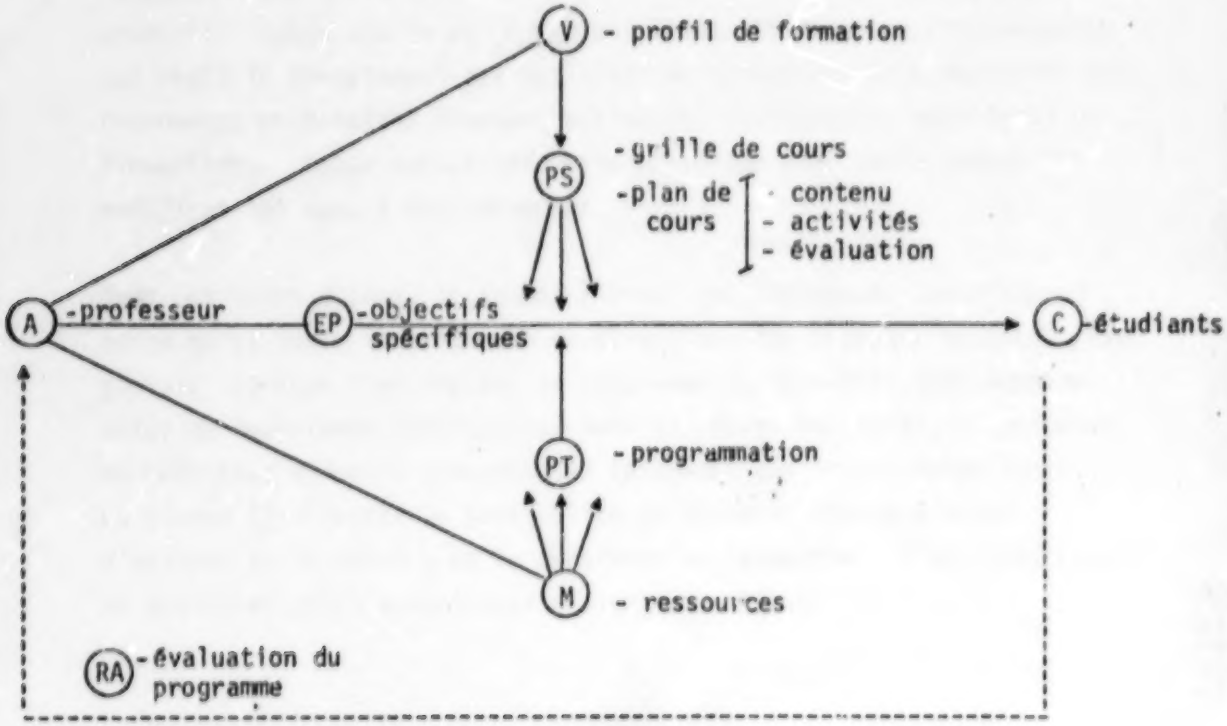
.../

- les moyens d'action: ces buts ne peuvent être atteints ou poursuivis sans que les acteurs sociaux n'aient recours à des ressources.

- les relations systémiques: l'action prend la forme d'un processus constitué de transactions (ou d'interactions) entre les agents dans un espace social (une organisation) les acteurs occupant les uns par rapport aux autres des positions sociales différenciées (statut et rôle), et souvent hiérarchisées selon des lignes d'influence, d'autorité ou de pouvoir.

En présentant le programme de formation comme une entreprise de changement planifié, nous le définissons comme une totalité articulant des acteurs, des valeurs, des moyens dans un espace social donné. Une action de changement planifié s'inscrit dans un processus dont le résultat est la projection par des agents, sur un environnement donné, d'un ensemble d'effets. On peut représenter ce système selon un modèle analogique reposant sur l'image d'un tireur à l'arc*. Même si l'on ne doit pas y chercher des

Schéma I : Modèle de l'arc et programme de formation



* M.E.Q. Objectif éducation permanente, Québec, 1971, p.12 et seq.

.../

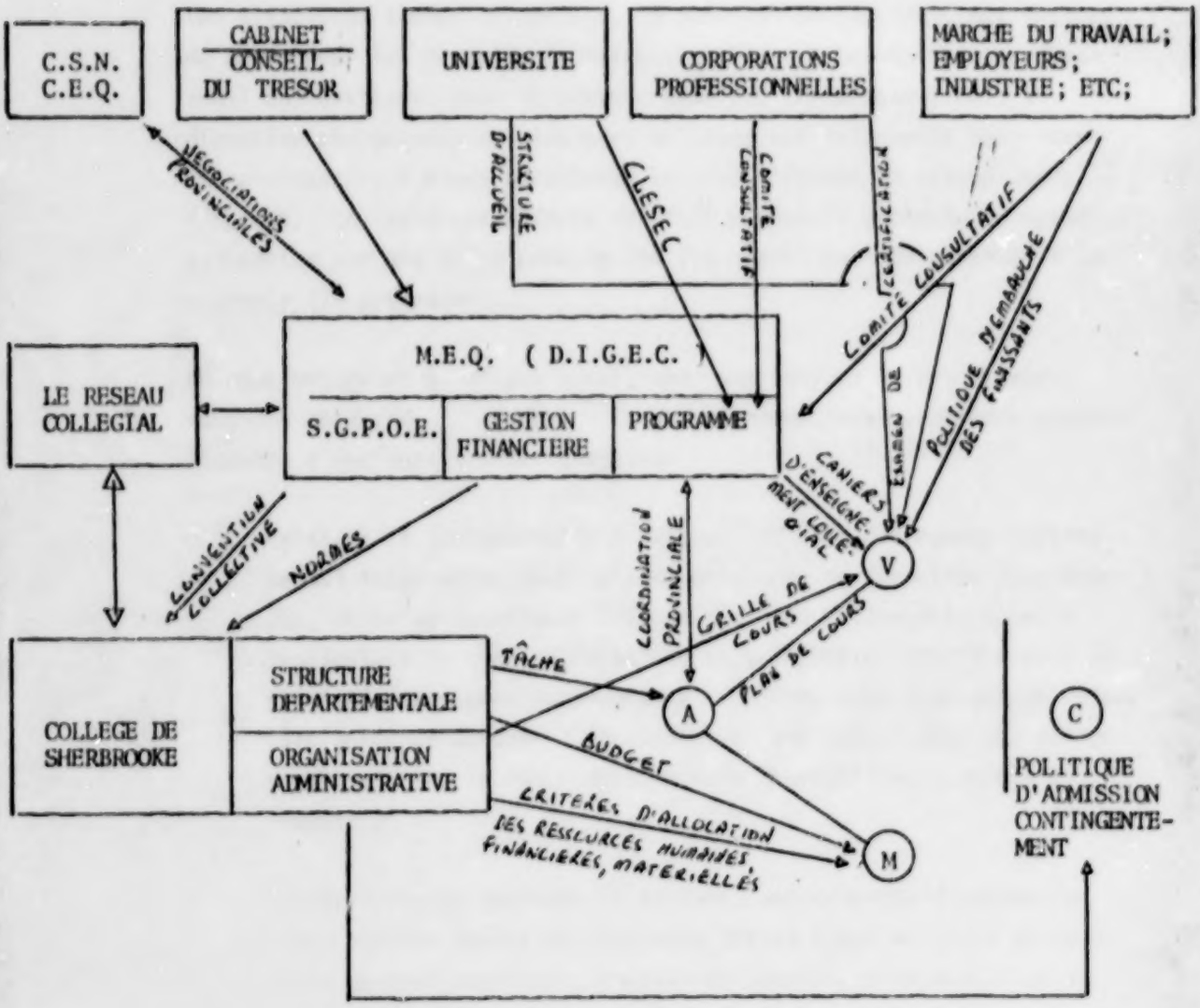
relations rigoureuses comme dans un modèle théorique, le mérite de cette analogie réside dans l'illustration qu'elle rend possible. Sur le plan horizontal, on retrouve un agent (A), des effets projetés (EP) et une cible (C). Sur le plan vertical se situent, en haut les valeurs (V) dont l'action s'inspire, en bas les moyens (M) sur lesquels elle s'appuie. Le travail d'articulation du plan vertical et du plan horizontal est l'oeuvre, du côté des valeurs de la planification stratégique (PS), du côté des moyens, de la planification tactique (PT). Cette coupe synchronique de l'entreprise de changement doit être complétée par une dimension diachronique où intervient la rétroaction (RA), l'agent rectifiant son tir dans l'action concrète.

Le programme de formation peut se voir comme une action intentionnelle de changement qu'entreprennent les professeurs face aux étudiants d'une spécialité ou d'une concentration. Cette action s'inspire de valeurs qui s'expriment dans un profil de formation. Ce profil de formation est articulé par une grille de cours et un plan de cours qui à travers un ensemble d'objectifs spécifiques vont rendre concret le changement souhaité. Cette action de changement s'inscrit dans une programmation qui régit le déroulement des activités de formation; elle nécessite des ressources matérielles (locaux, bâtiments, équipements, mobiliers) ou financières. Cette action doit être réajustée pour tenir compte des modifications dans l'environnement.

Dans cet ordre d'idée, le schéma I n'est pas pleinement satisfaisant parce qu'il isole le programme de formation d'un contexte sociétal plus global. Lorsque l'on replace un programme de formation (par exemple, celui de Techniques Infirmières) dans le réseau collégial, on discerne de multiples éléments exerçant une influence sur le programme local. Le schéma II illustre la possibilité de découper divers niveaux d'analyse en relation avec le programme de formation. D'où l'importance de spécifier celui auquel nous allions nous situer.

.../

Schéma II : Réseau d'influence sociétale sur le programme de formation



.../

2.3 Le niveau d'analyse

Les efforts de planification à l'intérieur du réseau collégial se sont effectués principalement à deux niveaux: au plan provincial, le service des programmes de la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.) et les coordinations provinciales des disciplines ou des techniques professionnelles ont établi à la fois un répertoire de cours, dont ils ont spécifié quelques aspects(v.g. les objectifs, les principaux thèmes du contenu, la pondération horaire), des grilles de cours pour les techniques professionnelles et des structures d'accueil universitaire pour le secteur général. Au niveau local, la direction pédagogique de plusieurs collèges est intervenue pour amener les professeurs à mieux structurer le plan d'études de chaque cours dispensé. Ces derniers efforts ont fait porter la démarche de systématisation sur une unité pédagogique (le cours) hors du contexte d'un ensemble (le programme).

En nous engageant au niveau local, avec des équipes de professeurs, dans une démarche d'analyse de programme, nous espérions pouvoir répondre à quelques grandes questions:

- existe-t-il (ou pourrait-il exister) au sein des agents (professeurs) intervenant dans un même programme de formation (par exemple, celui de Techniques Infirmières) une philosophie commune explicitant le type de formation souhaitable et possible pour la clientèle étudiante du programme ? Réfère-t-on à de grands objectifs généraux communs ? Possède-t-on une description des postes de travail que le futur diplômé sera éventuellement appelé à remplir ?

- existe-t-il (ou pourrait-il exister) une démarche d'appropriation par les agents du programme, définie comme un cadre de référence général régissant l'action de chacun par rapport à celle d'autrui ? existe-t-il (ou pourrait-il exister) un mécanisme de concertation de l'action des agents ?

.../

- existe-t-il (ou pourrait-il exister) un mécanisme de feedback par lequel l'équipe de professeurs apporte les correctifs aux lacunes ou aux besoins identifiés, suite à l'évaluation du fonctionnement du programme ?

- existe-t-il (ou pourrait-il exister) un schème intégrateur explicitant des liens logiques entre les différentes unités (cours) composant la grille de cours ?

- quels sont les modes d'attribution et de gestion des ressources physiques ou humaines du programme de formation ?

- existe-t-il (ou pourrait-il exister) un mécanisme de contrôle administratif pour s'assurer que la formation effectivement dispensée est conforme aux normes et aux standards établis ?

La lecture de ces questions devrait faire ressortir qu'une telle démarche ne vise pas à procéder à un examen de tous les aspects reliés à l'enseignement (v.g. tâche, disponibilité du professeur, relations interpersonnelles, style d'enseignement, etc...), mais uniquement de ceux qui touchent à la dimension programme, c'est-à-dire à la fois à la possibilité de coordonner, de concerter, sinon d'intégrer des activités d'apprentissage et à la possibilité de constituer une équipe pour le faire. Une telle expérience pouvait dès lors présenter l'intérêt de cerner ce qu'il est possible de faire au niveau local, compte tenu des modes actuels d'organisation du réseau collégial.

3.0 Petite histoire d'une démarche

3.1 Ce qu'il l'a précédée

Depuis quelques années, le Collège de Sherbrooke explorait divers aspects liés aux programmes de formation*. A l'origine, on retrouvait

* Pour un historique de ces démarches, nous renvoyons le lecteur à un document produit par l'ancien directeur général: Sabourin, R., Expérience globale - Bilan de la deuxième étape, Collège de Sherbrooke, 1976, p.95-134.

.../

une influence de la notion de module, tel qu'il paraissait exister à l'Université du Québec, c'est-à-dire à une formule visant à regrouper professeurs et étudiants d'un même programme d'enseignement. On vit alors la direction du Collège expérimenter diverses approches qui se sont en définitive heurtées à une fin de non-recevoir dans le milieu. Du côté des professeurs, ces formules paraissaient remettre en cause les départements formés selon les disciplines, ce à quoi ils s'objectaient. Chez les cadres, elles engendraient beaucoup de confusion parce qu'elles équivalaient à vouloir faire cohabiter dans une même organisation deux modèles d'encadrement et de gestion pédagogique.

Il faut souligner une étude particulière réalisée dans le cadre de ces opérations. Un comité présidé par le contrôleur* a procédé à une étude de coût-programme pour les 24 programmes du Collège de Sherbrooke. A partir d'un modèle de mémoire de programme, les coûts directs et indirects de chacun d'entre eux furent établis. Le comité a pu ainsi déterminer un coût par diplômé, ce qui permit une comparaison des ressources qui sont attribuées à chaque programme. Personne ne sera véritablement surpris d'apprendre que les programmes de Lettres ou de Sciences humaines sont nettement défavorisés par rapport à ceux du secteur scientifique ou des techniques professionnelles. Les règles d'attribution des ressources suivent presque l'importance sociale qui est attachée aux professions ou carrières. Quoiqu'il en soit, nous pouvons considérer que cette étude fournit un tableau exhaustif sur la question des ressources par programme. Nous n'y reviendrons pas.

3.2 Le statut des chercheurs

Compte tenu du climat politique qui avait baigné toute cette question des programmes, il fallait établir clairement que le projet se situait en dehors de la ligne d'autorité administrative dans le Collège. Réalisé par des professionnels rattachés à un service de consultation, le projet se présentait comme une étude à laquelle des groupes de professeurs participeraient volontairement et dont il serait libres d'appliquer ou pas les recommandations qui en émaneraient.

---

* Larue, A., et al., Programmes de formation, budget-programme 74-75, Collège de Sherbrooke, 1975.

.../

3.3 Le mode d'action retenue

Il restait à déterminer comment nous allions effectuer cette démarche. Malgré toutes ses lacunes, le plan d'études préparé par le professeur demeurait le seul point de départ d'une démarche d'analyse du programme. Sous des formes diverses, nous avons essayé de constituer quelques comités de programme qui, à partir de chaque plan d'études, chercheraient à questionner le programme dans son ensemble. Voici à peu près le déroulement des principales opérations réalisées par ces comités.

3.3.1 Création du comité "ad hoc" de programme

Notre première intervention consistait à mettre sur pied un mécanisme provisoire de coordination au plan local. Créés en partie avec des ressources supplémentaires fournies par une subvention de recherche de la DGEC et en très grande partie avec la collaboration volontaire des professeurs, ces comités essayaient de regrouper tous les professeurs enseignant dans un même programme, donc de susciter un lieu d'échanges intra-départemental et inter-départemental.

3.3.2 Explicitation du plan de cours

Comme le plan d'études est surtout perçu comme un instrument de contrôle administratif, celui qui est remis à l'administration est souvent très sommaire et traduit mal ce que le professeur fait effectivement. Pour réfléchir sur le programme, il apparaissait essentiel d'expliciter le plan réel connu du professeur seulement. Nous avons cherché à faire préciser ce dernier, avec un succès variable d'ailleurs.

3.3.3 Familiarisation avec les plans d'études

Pour amorcer une réflexion au niveau du programme, il fallait susciter une mise en commun des plans d'études, ce qui devait

.../

permettre une première appropriation par les participants de l'ensemble du programme. Comme à peu près aucun professeur ne connaît de façon très précise ce que fait son collègue, encore moins lorsqu'il se trouve dans un autre département, nous devions tenir plusieurs réunions où chaque professeur présentait son plan d'études plus ou moins explicité aux autres, répondait à des questions d'information, recevait des commentaires, des suggestions, des critiques. Cette opération se soldait par l'identification de zones problèmes, au niveau du programme, à approfondir ultérieurement.

3.3.4 Etude approfondie des contenus

L'armature essentielle d'un programme est constituée par des blocs de contenu , par leur séquence et leur importance relative. Une étude de programme ne peut éviter d'analyser de façon détaillée les contenus de cours. Nous avons effectué ce travail à des degrés divers et sous des formes diverses dans les cas présentés plus loin.

3.3.5 Recherche d'un schème intégrateur

Confrontés à une accumulation quasi-encyclopédique d'informations, nous nous sommes demandés s'il était possible de construire un schème spécifiant les interrelations logiques entre les principaux blocs de contenu . Nous sommes parvenus à des résultats intéressants dans un ou deux cas.

3.3.6 Vérification de l'utilité du schème intégrateur

Un tel schème ne pouvait être autre chose qu'une hypothèse de travail à vérifier. Il fallait reprendre le plan d'études de chaque professeur pour examiner comment il se situait par rapport au schème et pour identifier à la fois les réaménagements requis et leur intérêt pédagogique. Dans certains cas, nous avons constaté que la vision d'ensemble qui se dégageait correspondait largement à celle qui semblait sous-tendre le programme dans les Cahiers de l'enseignement collégial. Toutefois, elle n'était connue de personne dans le département ou dans le Collège.

.../

3.3.7 Elaboration d'une hypothèse de restructuration du programme

Dans le prolongement du schème intégrateur retenu et pour corriger les lacunes identifiées ou pour introduire les innovations souhaitées, nous avons esquissé, dans quelques cas, et à des degrés divers, des hypothèses de restructuration explicitant des modalités d'organisation du programme. Nous n'avons jamais été au-delà de ce stade et la suite de cet article devrait expliquer pourquoi il s'est avéré à peu près impossible d'apporter les correctifs que la démarche d'analyse avait permis de spécifier.

3.4 Les programmes étudiés

Nous avons développé et appliqué à des degrés divers, selon des modalités différentes, cette démarche dans quatre programmes: celui de Techniques Infirmières*, celui d'Assistance sociale**, celui de Techniques de Sciences naturelles#, option aménagement de la faune, celui de l'expérience Multi##; un groupe de professeurs du département de Philosophie en a repris certains éléments et l'a appliquée aux quatre cours obligatoires de philosophie. Pour de plus amples informations sur ces démarches, nous renvoyons le lecteur aux documents issus de chacune d'entre elles.

4.0 Les résultats de la démarche d'analyse

Nous voudrions dans cette section faire état d'observations, de questions ou de problèmes soulevés à l'occasion d'une démarche d'analyse locale centrée sur le programme de formation. Pour ce faire, nous allons présenter successivement les principaux éléments du modèle de programme que nous avions retenu.

---

* Brien, M. et al., Le programme de Techniques Infirmières, à paraître vers juin 1978.

** Davies, I. Rapport du comité des objectifs de formation, Juin 1974 et Grille du programme d'assistance sociale, Janvier 1976.

\# Potvin, N., et al., Evaluation d'une méthodologie d'enseignement terrain en Techniques de Sciences naturelles, à paraître vers avril 1978.

\#\# Fournier, C. et al., Le projet Multi, à paraître vers mars 1978.

4.1 Les objectifs généraux

Dans les Cahiers de l'enseignement collégial, les grands objectifs généraux des disciplines ou des programmes étaient très peu définis. En l'absence d'un profil de formation explicitant les grandes orientations du programme, on comprendra que de longues discussions se sont engagées sur la nature et le type de formation souhaitée. Ces discussions ont donné lieu à l'expression de diverses conceptions concernant le rôle du technicien, la nature et la place respective de la formation générale et de la spécialisation professionnelle, l'importance relative de la formation théorique et de la formation pratique, les rapports entre l'école et le marché du travail, les liens entre les niveaux secondaire, collégial et universitaire. Par exemple, en Techniques infirmières, il fut longuement discuté de l'importance relative qu'il fallait accorder à l'aspect curatif et à l'aspect préventif dans la profession; en Sciences naturelles, on s'est interrogé sur le rôle du technicien en aménagement par comparaison à celui du biologiste; en Assistance sociale, on s'est demandé si le rôle du département consistait à préparer des diplômés aptes à travailler dans les diverses agences spécialisées du Ministère des Affaires sociales ou à former des agents de transformation de la société globale; au Multi, on s'est demandé si la formation générale que l'on veut assurer aux étudiants de Sciences humaines ne serait pas mieux acquise, en écartant certains objectifs cognitifs traditionnellement au coeur de l'activité scolaire,pour se centrer sur des processus de connaissance de soi ou sur des mécanismes de participation à la vie collective d'un groupe social.

4.2 Les objectifs spécifiques

Une première difficulté découlait de l'imprécision des objectifs généraux. En effet, une des fonctions d'un objectif spécifique est d'établir le lien entre le cours et le programme pour que sa place et son orientation soient définies. Par exemple, un cours de biologie humaine en Techniques infirmières doit-il être axé sur des connaissances anatomiques nécessaires pour l'exercice d'un grand nombre de techniques de nursing, ou sur des principes physiologiques explicitant le fonctionnement normal de l'homme,

.../

qui rendent dès lors possible une meilleure compréhension des pathologies rencontrées dans les cours de pédiatrie ou de médecine-chirurgie ?

Une seconde difficulté tenait à la formulation même des objectifs. En dépit de toute la vogue des objectifs opérationnels ou des objectifs de comportement, la majorité des professeurs éprouvent encore beaucoup de difficultés à formuler clairement leurs objectifs de cours ou n'en ressentent pas le besoin. D'ailleurs, sur ce plan, les Cahiers de l'enseignement collégial n'étaient guère plus documentés.

Une troisième difficulté tenait au lien entre l'objectif, le contenu, l'activité d'apprentissage et l'évaluation. La planification d'un cours exige que ces éléments soient perçus dans leurs interrelations. Comme bon nombre de professeurs n'ont pas de formation pédagogique proprement dite, ils sont à peu près exclusivement centrés sur le contenu.

On comprendra qu'une démarche locale d'analyse de programme qui utilisait le plan de cours comme outil de travail se soit heurtée à de telles difficultés.

4.3 Le contenu

Le contenu constitue l'armature principale autour de laquelle se développe le programme. Une démarche d'analyse amène inéluctablement des discussions autour de la pertinence des contenus, de leur séquence, du niveau d'exigences auquel ils se situent, des recoupements, des répétitions, des incohérences d'un cours à l'autre, de l'absence de certains contenus jugés essentiels, de la perspective ou du courant théorique dans lequel ils sont vus. On observe que la sélection des contenus est souvent influencée par les champs de spécialisation du professeur, par ses intérêts, par ses "marottes" au détriment d'un équilibre plus objectif jugé souhaitable. Par exemple, tel professeur de biologie s'étendra longuement sur un thème parce que ce fut le sujet de sa thèse de maîtrise, au détriment d'une vue plus équilibrée de l'ensemble des systèmes du corps humain. Des thèmes annoncés dans les Cahiers de l'enseignement collégial

.../

ne sont effectivement pas couverts. Des notions prérequises inscrites dans un cours antérieur n'ont pas été vues ou approfondies.

4.4 L'évaluation de l'apprentissage

Bon nombre de discussions tenaient au caractère d'arbitraire presqu' absolu qui règne dans l'évaluation de l'étudiant au niveau collégial: on observe de grandes variations, d'un professeur à l'autre, dans les critères et les modalités d'évaluation, dans la fréquence des contrôles, dans le taux d'échec ou d'abandon des étudiants, dans la nature et la quantité des travaux exigés, dans les instruments effectivement utilisés. Comme un programme d'enseignement réside finalement dans ce qui est effectivement évalué en terme d'apprentissage par l'étudiant, bon nombre d'interrogations portaient sur l'opportunité d'établir une politique commune, des critères communs dans ce domaine.

4.5 La grille de cours

Lorsqu'un observateur examine l'ensemble des cours qui forment le programme d'un étudiant, il ne peut être que frappé par l'accumulation quasi encyclopédique d'informations présentées à l'étudiant. A moins que les étudiants ne soient que des machines à mémoriser des connaissances, il se doit d'exister un modèle intégrateur du programme qui précise des interrelations logiques entre les principaux blocs de contenu d'un programme. Par exemple, en Techniques infirmières, le nombre de pathologies que doit étudier un élève est presqu'ahurissant. Ne pourrait-on réduire cet effort de mémorisation par une intégration plus logique du fonctionnement normal de l'homme, des processus pathogènes et de leur action sur l'organisme, des principales actions thérapeutiques et de l'action nursing ? En Techniques de Sciences naturelles, comment s'assurer que les innombrables taxonomies soient vues, non pas dans la perspective universitaire d'un raffinement presqu'infini, mais dans la perspective d'un technicien qui procède à des inventaires pour fin d'aménagement ? La présence d'un tel schème intégrateur aide à clarifier les usuelles questions de rapport entre les cours de base et les cours spécialisés, entre les cours théoriques et les cours pratiques, entre les cours de la spécialisation professionnelle et ceux des départements du général.

.../

4.6 Les méthodologies d'apprentissage

Une démarche d'analyse de programme favorise des échanges entre professeurs sur la méthodologie d'apprentissage. Toutefois, comme les méthodes et les interventions pédagogiques nous paraissent étroitement liées à des styles personnels chez les enseignants, ils ne constituent pas, à notre avis, un objet à étudier dans le cadre d'une analyse de programme.

4.7 La clientèle étudiante

A l'occasion d'une démarche d'analyse de l'enseignement, sont abordées de nombreuses questions liées aux politiques d'admission dans les programmes, à la maîtrise des prérequis du secondaire, aux aspirations socio-professionnelles des étudiants, au choix de leur orientation, à la charge quotidienne de travail, à la façon dont les étudiants vivent les processus d'apprentissage, à leur degré de satisfaction face aux cours ou aux professeurs, et à bien d'autres aspects !

4.8 Les professeurs

Si l'on écarte les problèmes liés à la gestion du personnel et à l'application des conventions collectives, si l'on excepte les aspects plus immédiatement reliés à la préparation des enseignants à exercer adéquatement leur métier, si l'on met de côté toutes les questions engendrées par les modèles d'action, les normes et les valeurs qui ont structuré la pratique professionnelle effective des enseignants dans les collèges québécois, une démarche d'analyse de programme se heurte principalement au mode de formation du département selon les disciplines (et non selon les programmes) et à l'absence de mécanisme d'échange ou de concertation intra-départemental et inter-départemental. Les enseignants du collégial sont foncièrement individualistes de telle sorte qu'il est difficile de former et de maintenir les équipes de travail nécessitées par une démarche d'analyse de programme, du moins comme nous l'avions entreprise.

.../

Les résultats d'une telle démarche d'analyse nous paraissent susciter deux grandes questions: jusqu'à quel point une approche "programme" est-elle compatible avec les modes actuels d'organisation du réseau collégial ? Quel intérêt peut présenter une démarche de programme effectuée au niveau local ? Nous allons tenter de fournir une réponse à ces questions dans la prochaine section.

5.0 Incompatibilité d'une approche "programme" et d'un régime pédagogique polyvalent.

Une approche par programme de formation, à tout le moins telle que nous l'avons définie, se heurte aux modes actuels d'organisation et de fonctionnement du réseau collégial québécois. Cette approche repose sur une philosophie de la formation peu compatible avec celle qui sous-tend la pratique actuelle.

5.1 Un réseau construit sur la polyvalence et les programmes-cadres

Les auteurs du rapport Parent se sont inspirés de la notion de polyvalence lorsqu'ils ont élaboré leurs recommandations pour une réforme du réseau scolaire québécois. Cette polyvalence visait à briser le cloisonnement des programmes à la fin du secondaire et au collégial. Dans le système traditionnel, les étudiants étaient regroupés dans des secteurs quasi hermétiques (classique, scientifique, commercial, formation professionnelle courte ou longue dispensée dans des écoles ou instituts) par classe-degré, i.e. d'étudiants parvenus au même stade de développement intellectuel et poursuivant ensemble l'apprentissage de matières identiques pour tous. Dans un régime polyvalent, on maintient un tronc commun, mais on introduit des options choisies sur la base des disciplines (chimie, mathématiques, etc...). Ce système à options visait à démocratiser l'enseignement en réduisant la dépendance du système scolaire face aux classes sociales. En instaurant une promotion par matière et un système de voies (enrichies, normales, allégées), on rendait possible des rythmes et des cheminements individuels dans l'apprentissage. Mais, du coup, cette

.../

polyvalence entraînait la disparition du groupe stable d'étudiants, du local-classe et de l'horaire-classe pour laisser place au local-discipline, à l'horaire étudiant individuel et au va-et-vient continuel des étudiants que connaissent les établissements d'enseignement.

Une seconde orientation du Ministère a été prise avec le développement de programmes-cadres. Aux programmes traditionnels détaillés à la minute près, le Ministère substituait désormais des programmes-cadres qui tracent les grandes orientations de l'enseignement en confiant aux autorités locales le soin d'expliciter ces programmes par la sélection de contenus, la formulation d'objectifs et la détermination des modalités d'apprentissage. On opérait ainsi un mouvement de décentralisation pédagogique.

Enfin, ce mouvement s'est accompagné, au niveau collégial, de la disparition d'examens nationaux de type baccalauréat administrés par l'Etat. L'évaluation de l'apprentissage est effectuée par chaque professeur dans chaque cours sans aucune contre-partie extérieure. La certification des diplômés est confiée à chaque collège.

Ces grandes orientations ont donné au niveau collégial un régime pédagogique fortement décentralisé dont nous allons maintenant analyser certaines conséquences.

5.2 Le pôle intégrateur de la formation

Un régime pédagogique polyvalent amène la disparition du programme comme mode d'organisation et de systématisation de l'apprentissage. Le champs d'étude de l'étudiant se compose de cours indépendants les uns des autres, choisis par l'étudiant et juxtaposés les uns à ' côté des autres, sans finalité commune, sans objectifs d'ensemble, sans lien organique explicitant les interrelations entre eux. Cette formation nous apparaît de type encyclopédique de par la masse d'informations qui sont dès lors livrées sans structure d'ensemble, sans ordre logique. La compartimentation des études, "l'éducation par tiroir" qu'on croit observer chez les étudiants, résulte d'un régime qui

.../

confie à l'étudiant la tâche d'organiser et de systématiser ce qu'on lui livre en de multiples tiroirs sans que les agents du réseau (professeurs, administrateurs, fonctionnaires) ne se soucient d'intégrer cette mosaïque de cours qu'on appelle programme de l'étudiant. Cette philosophie de la polyvalence a donc déplacé des agents vers les clients le pôle intégrateur de la formation.

5.3 Le professeur, principal agent de décision

Une fois que les responsables du Ministère ont pris la décision d'inscrire un cours précis (par exemple Biologie humaine 921) au répertoire, qu'ils lui ont tracé quelques objectifs, précisé quelques éléments de contenu et attribué une pondération horaire, les principales décisions relatives à la planification du cours relèvent de chaque professeur pris individuellement. A celui-ci revient la responsabilité de sélectionner les contenus les plus appropriés, de leur déterminer des objectifs d'apprentissage, de fixer des critères et des modalités d'évaluation, de dispenser l'enseignement et de procéder à l'évaluation de l'étudiant. Le niveau collégial jouit donc d'un régime pédagogique très décentralisé qui confie à chaque professeur la mise sur pied effective du programme et son évaluation. On reconnaîtra qu'une approche programme est peu compatible avec un tel degré d'autonomie.

5.4 Absence de coordination au plan local

Cependant, dans une spécialité comme Techniques Infirmières, nous ne retrouvons qu'une cinquantaine de professeurs prenant d'une manière tout aussi autonome les uns que les autres leurs décisions pédagogiques. Il y a d'abord les professeurs de philosophie, de français, d'éducation physique, puis ceux de biologie, de psychologie, de psychiatrie, de sociologie et enfin ceux de nursing, de pédiatrie, d'obstétrique, de psychiatrie et de médecine-chirurgie. Or, une approche programme exigerait une concertation entre ces agents, une réflexion sur l'orientation générale, une explicitation des interrelations entre les cours. Ni le département, ni l'administration pédagogique n'établissent cette concertation. L'écart entre le plan d'études "officiel" et celui réellement dispensé ou évalué se double d'une ignorance systématique de ce que les divers agents font. On conviendra que nous sommes très loin d'un programme de formation défini comme un cadre de référence collectif approprié par le corps professoral et utilisé dans l'action quotidienne auprès des étudiants.

.../

5.5 Faiblesse des mécanismes de contrôle au niveau local

Les dispositions du régime pédagogique confient à la direction des services pédagogiques et aux départements d'enseignement la responsabilité de faire établir un plan d'études détaillé pour chaque cours dispensé. Mais ce ne sont là que des voeux pieux ! Comment une poignée d'administrateurs peut-elle contrôler, à partir du flou des plans cadres, les plans d'études de 400 à 500 cours distincts répartis dans 24 programmes et dans une quarantaine de disciplines ? Le contrôle de l'enseignement est réduit au minimum: on exige que le professeur remette un plan d'études qui explicite, un tant soit peu, la description contenue dans les Cahiers de l'enseignement collégial et la répartition des notes attribuées aux étudiants; on demande que le professeur soit présent dans sa salle de cours au moment où l'horaire le prévoit; on exige que le professeur remette une note finale pour le bulletin cumulatif de l'étudiant. On admettra qu'une approche programme s'inscrivait mal dans un tel mode de contrôle de la formation effectivement dispensée aux étudiants.

5.6 Rôle du département d'enseignement

Le département d'enseignement regroupe les spécialistes d'une ou de quelques disciplines. Même si la convention collective lui confie beaucoup de responsabilités au plan pédagogique, l'assemblée départementale les exerce effectivement très peu; la vie départementale gravite autour de questions surtout administratives: répartition des tâches d'enseignement, sélection des nouveaux professeurs, administration du budget d'opérations courantes, achat de matériel pédagogique, gestion du personnel de soutien, organisation technique de l'enseignement (horaires, locaux, etc...).De sorte que l'on peut affirmer que le plan d'études n'est à peu près pas discuté en réunion de département.

Le département remplit toutefois un rôle d'identification et d'appartenance disciplinaire parce qu'il est constitué par un regroupement de spécialistes; mathématiciens,biologistes, chimistes, historiens... Chaque spécialiste est intimement convaincu de la supériorité intellectuelle de sa discipline.

.../

Une telle attitude ne prédispose pas facilement aux échanges interdépartementaux. Ce sentiment d'appartenance est renforcé par les luttes de pouvoir incessantes qui se déroulent entre les multiples départements. Comme la quantité de cours et le type de cours offerts par le département déterminent le nombre de tâches d'enseignement, et partant la sécurité d'emploi, on assiste à des escarmouches continuelles pour modifier à son avantage les prérequis des structures d'accueil à l'université, dans le secteur général, et les grilles de cours du secteur professionnel. Ces luttes de pouvoir n'étaient sans doute pas absentes de l'école traditionnelle mais elles ne créent pas un climat propice à une approche programme nécessitant une concertation interdépartementale.

5.7 L'individualisme du métier d'enseignant

L'individualisme est structurellement intégré à la pratique professionnelle des enseignants. Alors que d'autres professions libérales ont été profondément modifiées par leur insertion dans de grandes organisations bureaucratiques, le métier d'enseignant s'est peu transformé depuis le moyen-âge. Même si la formation de l'étudiant s'effectue à travers une répartition de tâches spécialisées, rien n'oblige les enseignants à coordonner leur action et à fonctionner en équipe. Car ce qui se passe dans le cours du professeur "X" a peu de répercussions sur le déroulement du cours du professeur "Y". La polyvalence du système scolaire québécois a possiblement accentué ce phénomène: chaque cours est conçu comme une unité indépendante fermée sur elle-même; la disparition du groupe-classe, l'existence de programmes-cadres , la promotion par matière transforment l'établissement scolaire en un libre-service où des agents individualistes dispensent leur enseignement, tel un comptoir de distributrices automatiques. Comment serait-il possible de faire apparaître, dans un tel contexte, un programme comme cadre de planification pédagogique ? Il est évident qu'un fonctionnement par équipe de tâches dérangerait des habitudes de fonctionnement individualiste foncièrement ancrées dans la pratique professionnelle de l'enseignant de niveau collégial.

5.8 Un climat de "laisser-faire"

Une démarche d'analyse peut se concevoir comme une action d'animation

.../

pédagogique du milieu qui permet une lecture systématique de la réalité. Cette action trouve son prolongement logique dans plusieurs types d'opérations: d'abord, dans du counselling pédagogique auprès des enseignants engagés dans l'action concrète; ensuite, dans de l'évaluation pour porter une appréciation sur la qualité de la formation; également dans des opérations de modifications pour apporter des correctifs aux lacunes identifiées, pour consolider les éléments satisfaisants et pour introduire des innovations; enfin, dans de la direction de programme pour planifier l'orientation et le développement des programmes et du contrôle administratif pour s'assurer que la formation dispensée est conforme aux standards établis.

La réponse à la question de l'intérêt pour le réseau d'une démarche locale d'analyse de programme réside dans la possibilité d'y donner suite par d'autres types d'opérations, sinon elle se verra condamnée à n'être qu'un exercice académique sans grande portée pratique. Or tel nous semble être le destin des démarches d'analyse de programme à cause d'un climat de laisser-faire qui nous paraît imprégner l'action des agents aux divers niveaux du réseau collégial.

Nous avons vu que le régime pédagogique en vigueur a opéré un mouvement de grande décentralisation pédagogique où chaque professeur devient le définisseur et l'évaluateur du programme effectivement dispensé. Chaque agent jouit d'une autonomie professionnelle très grande. A notre avis, cette autonomie s'apparente plutôt à du laisser-faire, parce que tous peuvent agir selon leur bon plaisir sans rendre des comptes à personne. Heureusement, ce climat de laisser-faire ne se traduit pas automatiquement par du "laisser-aller", la majorité des agents accomplissant consciencieusement leur besogne. Toutefois, l'action de chaque agent est finalement déterminée par le degré d'élasticité de sa conscience professionnelle; on reconnaîtra que ce n'est pas le meilleur principe d'organisation administrative, à moins que ce ne soit le moins pire dans les circonstances.

On doit chercher les causes de ce laisser-faire dans un rapport de forces qui s'est progressivement établi entre d'une part, les centrales syndicales (C.S.N., C.E.Q.) et les syndicats locaux et, d'autre part, les administrations locales et l'Etat québécois, tant dans ses instances administratives

.../

que politiques. Ce rapport de forces a amené la disparition progressive de tout mécanisme d'évaluation à l'intérieur du réseau et l'affaiblissement du pouvoir de gérance des autorités administratives locales. Divers éléments structurels peuvent expliquer un tel état de fait: les plans cadres, l'absence d'examens nationaux, la composition et le rôle du conseil d'administration, le mode de sélection et de renouvellement de mandat des deux principaux officiers du collège, l'attitude du Ministère lors des conflits locaux, le mode de négotiation des conventions collectives; nous sommes conscients que de telles affirmations peuvent apparaître gratuites sans les analyses requises pour les étayer, ce qui déborderait largement le cadre de ce texte.

6.0 Conclusion: l'Etat, le maître d'oeuvre des programmes

Une approche programme ne présente un intérêt pour le réseau collégial qu'en autant que l'on s'éloigne de la philosophie de la polyvalence et des programmes cadres, que l'on opère une centralisation pédagogique au Ministère et que l'on introduise des contrepoids institutionnels, du type examens nationaux, à l'autonomie actuelle des agents. Ce virage exigerait incontestablement un débat de fond sur les avantages et les limites de la polyvalence.

Un retour à une philosophie de programme nous paraît présenter un niveau d'intérêt variable selon les orientations ou les spécialités. Une telle approche serait particulièrement importante pour tous les cours de spécialisation du secteur professionnel, parce que le cours est terminal, parce que la formation exige une adaptation constante aux besoins du marché du travail et parce que la formation dans la pratique professionnelle exige un programme d'activités cohérent et concerté. Cette approche serait également utile dans les orientations de Sciences pures et de Sciences de la santé à cause d'une certaine continuité exigée dans la transmission des contenus des disciplines scientifiques. Cependant, la concertation interdisciplinaire y est beaucoup moins importante. Enfin, les cours de Sciences humaines, de Sciences de l'administration, d'Arts et de Lettres pourraient continuer à se donner sous le régime actuel.

.../

Dans un contexte de retour à une philosophie de programme, à quel niveau du réseau y aurait-il intérêt à effectuer de telles démarches d'analyse ? Au plan local, elles offrent un intérêt indéniable au plan de l'animation pédagogique du milieu. Elles fournissent l'occasion d'une réflexion systématique sur la formation dispensée aux étudiants; elles créent un lieu d'échanges à l'intérieur du département ou d'un département à l'autre; elles incitent à mieux structurer le plan d'études dans toutes ses composantes; elles permettent de tracer un bilan assez exhaustif de l'état dans lequel se trouve un programme; tout cela constitue en définitive une démarche d'appropriation du programme.

Cependant, elles touchent rapidement à des limites qui en restreignent la portée. D'abord, la participation volontaire sur laquelle s'appuie une animation pédagogique crée un climat propice à la recherche de l'information et à l'analyse de la situation. Mais à l'étape des recommandations, la mise en oeuvre de celles-ci nécessite de trancher dans des conflits d'intérêt légitime chez les participants. Bien peu de personnes poussent l'abnégation jusqu'à réduire ou supprimer leurs cours, à modifier de fond en comble l'orientation selon laquelle ils se donnent, à changer des modes de fonctionnement interne , tout cela pour une éventuelle amélioration de la qualité de l'enseignement. Ensuite, de telles démarches peuvent amener à modifier ce qui est du ressort de chaque agent individuel. Mais une action locale a peu de prise sur l'ensemble des contraintes formelles, qui s'expriment dans les réglements pédagogiques ou dans les textes des conventions collectives, et sur les déterminants structuraux qui les conditionnent. Enfin, une action d'animation opère largement par consensus chez les participants. Peu de modifications rallient l'adhésion de tous, particulièrement de ceux qui ont volontairement décidé de ne pas participer.

Nous croyons que de telles démarches d'analyse devraient plutôt s'effectuer au plan provincial par des comités de programme et non pas de discipline / formés à la fois de professeurs délégués par le niveau local et de spécialistes en curriculum. L'élaboration d'un programme, sa traduction opérationnelle et son évaluation exigent des opérations de recherche, de coordination et de concertation qui sont difficiles à mener au niveau local. Le Ministère jouit d'un poids politique que ne possèdent pas des équipes locales. Ne lui appartient-il pas d'être le maître d'oeuvre des programmes de formation ?